

Capítulo 4

La orientación en la atención a la diversidad; los procesos de enseñanza aprendizaje y la acción tutorial

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, marca como fin de la educación la construcción de la personalidad del individuo. Para llegar a este objetivo se trabaja en la escuela bajo el principio de inclusión, ya que sólo así se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se consigue una mayor cohesión social.

En su título II dedicado a la Equidad en la Educación, la Ley hace referencia al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entendido éste como el alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria. El conjunto de medidas educativas que da respuesta a estas diferencias se engloba bajo la denominación de “atención a la diversidad” y constituye uno de los ejes en torno al cual se desarrollan las actuaciones de la Orientación.

La Atención a la Diversidad se define como el conjunto de acciones educativas que se llevan a cabo para intentar prevenir la aparición de dificultades y para responder a las necesidades temporales o permanentes de todo el alumnado. Entre sus destinatarios se incluyen los alumnos y alumnas que requieren una actuación específica por factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja so-

ciocultural, de altas capacidades o de discapacidad física, psíquica, sensorial o ligada a trastornos graves de la conducta.

Esta diversidad se debe entender como algo enriquecedor para todos los alumnos y alumnas ya que no sólo se centra en los *diferentes*, sino que supone la garantía de ofrecer igualdad de oportunidades a todo el alumnado.

1. ORIENTACIÓN EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En este apartado se aborda la Orientación en la diversidad. Para ello, se realiza un breve recorrido sobre los orígenes y la evolución de este concepto, se definen sus objetivos y contenidos, y se describen las distintas medidas de respuesta a la diversidad del alumnado, tanto desde una perspectiva curricular como organizativa. Asimismo, se trata la intervención psicopedagógica en la atención a la diversidad desde los EOEP y los Departamentos de Orientación y, en el último apartado, se aborda el Plan de Atención a la Diversidad, describiendo algunos de los Planes que han desarrollado las comunidades autónomas.

1.1. La Orientación en la Diversidad

Hasta los años 90 las referencias a la atención a la diversidad –muy ligadas a la Educación Especial y a las necesidades educativas especiales– se enmarcaban en una concepción segregacionista que implicaba el desarrollo de un modelo de organización diversificado para cada tipo de discapacidad. Con la promulgación de la LOGSE y sus nuevas concepciones integracionistas, el alumnado con n.e.e. se ha ido incorporando al sistema educativo ordinario. Bajo esta perspectiva, se reconoce que cada alumno o alumna es diferente y se establece un objetivo básico para todos: el desarrollo integral de todas sus capacidades. Se trata, por tanto, de ofrecer una respuesta a las necesidades de todo el alumnado (Álvarez y Soler, 1996). Este cambio, tal y como indican Lizasoán y Peralta (1998: 275), “supone (para el campo de la Educación Especial) pasar del lenguaje del *trastorno* y los *déficit* a la *atención a la diversidad* e implica una confluencia entre la educación especial y la orientación psicopedagógica”. El concepto de alumnos con necesidades educativas especiales ha ido ampliando su extensión para incluir a cualquier alumno o alumna que tenga una necesidad especial y no necesariamente con una connotación de déficit. A este respecto la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, establece en su Título II el concepto de “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, con el que se refiere al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, al alumnado con altas capacidades intelectuales y a los alumnos y alumnas cuyas necesidades provienen de su integración tardía en el sistema educativo.

La escolarización de alumnado con n.e.e. en unidades o centros de educación especial sólo se lleva a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. Tradicionalmente, la respuesta a estos alumnos se articulaba desde la educación especial y la integración; en estos momentos, sin embargo, el concepto actual de educación exige que la orientación y la tutoría contribuyan también a dar una respuesta apropiada a la diversidad del alumnado. Conviene tener en cuenta que entre el alumnado existen diferencias sustanciales en cuanto a aptitudes, motivación y estilos cognitivos, y que todo ello condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, la atención a la diversidad puede considerarse un área prioritaria en la orientación educativa, que no sólo concierne a los especialistas de la educación especial sino a todo el profesorado.

1.2. Objetivos y contenidos de la Orientación para la Atención a la Diversidad

La respuesta educativa a la diversidad, de acuerdo con lo que se viene diciendo, requiere una adecuación del sistema educativo a las características, necesidades y capacidades de cada uno de los alumnos y por tanto exige una dedicación específica desde la orientación escolar. Boza *et al* (2001: 99) sintetiza los objetivos de la orientación en la diversidad del modo siguiente:

- Promover la integración del alumnado en general. Todos tienen necesidades.
- Articular una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales.
- Prevenir y desarrollar la educación de grupos desfavorecidos: mujeres, inmigrantes, habitantes de zonas rurales, minusválidos, tercera edad.
- Ayudar tanto a la institución como al individuo o grupo en los procesos de clasificación y ajuste (escolarización, no etiquetado), como parte del proceso de articulación de la respuesta educativa más ajustada y posible.
- Realizar los procesos de asesoramiento individualizado.
- Desarrollar programas preventivos de problemas de aprendizaje.
- Evaluar y desarrollar programas de mejora de la motivación.
- Evaluar y desarrollar programas de habilidades para la vida cotidiana.
- Diagnosticar casos, realizar el correspondiente tratamiento y evaluarlo.
- Realizar evaluaciones psicopedagógicas e iniciar en caso necesario los correspondientes procedimientos de adaptación curricular.
- Evaluar la competencia curricular de los alumnos y alumnas.

Los factores que inciden en la diversidad y los contenidos de la orientación para la atención a la diversidad se recogen en la tabla siguiente:

TABLA 1. CONTENIDOS DE LA ORIENTACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

1. Factores de diversidad (reformulado a partir de Bisquerra y Álvarez, 1996)	Sexo Edad Rendimiento Dificultades de aprendizaje Clase social (desadaptación o deprivación) Minorías étnicas Necesidades educativas especiales Superdotados Marginados Inmigrantes Absentismo escolar
2. Estrategias de intervención	Detección precoz Evaluación psicopedagógica Adaptaciones curriculares Diversificaciones curriculares Asesoramiento a profesores, equipos docentes, equipos directivos, padres y madres, alumnos y alumnas, etc. Elaboración de materiales curriculares adaptados Agrupaciones flexibles
3. Programas de intervención	Programa de prevención de dificultades de aprendizaje Programas de apoyo y refuerzo educativo Programa de adaptaciones curriculares no significativas Programa de adaptaciones curriculares significativas Programas de Inserción Profesional

Fuente: Boza *et al* (2001:100).

1.3. La respuesta educativa a la diversidad del alumnado desde una perspectiva curricular

En este epígrafe se abordan las medidas de tipo curricular para la atención a la diversidad, en concreto las que se refieren a la toma de decisiones sobre el currículo: la adaptación curricular, la optatividad, la opcionalidad y la diversificación curricular,

entre otras. De acuerdo con la autonomía conferida a los centros escolares, son los propios centros los encargados de establecer las medidas de atención a la diversidad en los distintos niveles de concreción curricular (véase tabla 2).

A continuación, se detallan estos niveles de concreción curricular, que deben ser considerados como líneas orientativas para la elaboración de las medidas de atención a la diversidad a nivel de centro, de aula, o a nivel individual, según corresponda. Posteriormente, se detallan las medidas específicas de atención a la diversidad en Educación Primaria, en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

1.3.1. Los Niveles de Concreción Curricular

La descentralización en la toma de decisiones educativas se traduce en los sucesivos niveles de concreción curricular y en la autonomía pedagógica de los centros. La coherencia existente entre los niveles de concreción curricular (véase tabla 2) garantiza una enseñanza comprensiva y abierta a la diversidad donde se redistribuyen las competencias y responsabilidades de la Administración Educativa, de los centros docentes y del profesorado en el establecimiento del currículum escolar.

Los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato establecen los contenidos del currículo, pero de una forma abierta y flexible. Estos Decretos se completan con los currículos oficiales de las Comunidades Autónomas.

TABLA 2. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR.

R.D. de Enseñanzas Mínimas	Prescribe los contenidos del currículo de forma abierta y flexible.
Currículos oficiales de las Comunidades Autónomas	Cada Administración autonómica fija su currículo para los alumnos y alumnas de sus centros escolares.
Proyecto Curriculares de los centros	Ajuste del currículo a las necesidades del alumnado de cada centro.
Programación Curricular de Aula	La programación se adapta a las características del grupo- aula.
Adaptaciones Curriculares	La programación se reajusta a los alumnos y alumnas que tienen unas necesidades específicas y que exigen adaptaciones más individualizadas.

Fuente: elaboración CIDE.

Conforme a la normativa autonómica, corresponde a cada centro escolar formular en su Proyecto Educativo las medidas establecidas para la atención a la diversidad del alumnado. Para llevarlo a cabo, según Gairín (1998: 258-259), en los centros escolares es importante:

- Promover un debate colectivo que permita la explicitación, la clarificación y el acercamiento de las concepciones que se tienen sobre la diversidad y las formas de abordarla.
- Favorecer la reflexión profesional sobre las prácticas educativas y su vinculación con los compromisos de centro, sea o no a través de programas de formación.
- Procurar la implicación del alumnado, de los padres y las madres en la delimitación y aplicación de las propuestas.

Las medidas de atención a la diversidad en cada etapa, área, ciclo y aula se concretan desde un continuo que va desde el Proyecto Curricular de Centro, a las Programaciones de Aula y, en su caso, a las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI) para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Respecto a los proyectos curriculares que debe elaborar un centro, Gairín (1998) señala que en su elaboración los centros educativos han de tener presente que el currículo a desarrollar debe ser único, pero lo suficientemente flexible y abierto como para admitir la diversidad.

- Los objetivos y contenidos deberían entenderse como propuestas indicativas y referenciales.
- Los contenidos han de organizarse a partir de macroactividades (trabajo por proyectos, estudio de casos, etc.).
- Las estrategias metodológicas más adecuadas establecen contratos didácticos que permitan al alumnado la participación, el trabajo cooperativo, la reformulación de los indicadores de éxito, etc.
- Los espacios, tiempos y materiales deben ser utilizados de forma flexible y diversificada en función de los requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, la programación de aula es la que elabora el equipo docente de un mismo nivel educativo, y que cada profesor o profesora adapta al ritmo de aprendizaje y a las características de sus alumnos y alumnas de su grupo-clase.

Las adaptaciones curriculares³⁶, que deben partir siempre del currículo ordinario, pueden tener un carácter grupal o individual. En este sentido, se priorizan las adaptaciones curriculares generales o grupales sobre las individuales. Las adaptaciones

³⁶ Adecuación de los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación descritos para el nivel educativo en el que el alumno se encuentre, a su nivel de competencia curricular.

curriculares pueden clasificarse en función de otros dos aspectos básicos (Lisazoán y Peralta, 1998):

- *Según su naturaleza*: pueden ser adaptaciones de acceso al currículo (elementos personales, materiales y organizativos) y adaptaciones en elementos básicos del currículo (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar).
- *Según su significatividad o grado en el que se apartan del currículo ordinario*: se clasifican en adaptaciones curriculares no significativas y adaptaciones curriculares significativas. Las primeras no afectan a los elementos básicos del currículo oficial (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), mientras que las segundas implican la modificación de alguno de los elementos básicos. Algunas de estas últimas adaptaciones requieren medios personales y materiales complementarios que implican cambios en la organización de los centros y en la metodología, así como la sustitución o introducción de nuevas áreas o materias.

1.3.2. Medidas específicas de atención a la diversidad para Educación Primaria

Dentro de las medidas específicas de atención a la diversidad para Educación Primaria pueden destacarse medidas ordinarias y extraordinarias. Son medidas ordinarias las adaptaciones curriculares no significativas, la organización de actividades de refuerzo y apoyo y los agrupamientos específicos. Constituyen medidas extraordinarias de atención a la diversidad la variación en la duración del periodo de escolarización, las adaptaciones curriculares significativas y la prescripción de profesorado de apoyo para alumnos con n.e.e.

• Medidas ordinarias de atención a la diversidad³⁷

a) Adaptaciones curriculares no significativas

Las adaptaciones curriculares varían en función de las necesidades educativas del alumnado y presentan distintos grados de concreción. Como se ha visto hasta ahora, pueden adecuar, priorizar, secuenciar y temporalizar objetivos, contenidos o criterios de evaluación, pero nunca eliminarlos.

³⁷ Información extraída del Informe del Sistema Educativo Español 2007, elaborado por la Unidad Española de Eurydice. Disponible en: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry>

b) Organización de actividades de refuerzo y apoyo

Ésta es una medida muy generalizada que suele ir dirigida a las áreas instrumentales (Matemáticas y Lengua) y permite un seguimiento más personalizado del alumnado con dificultades, a la vez que les proporciona más tiempo y recursos para acceder a los objetivos programados.

c) Los agrupamientos específicos

Son grupos flexibles o desdobles espacio-temporales que se establecen en función de las características de los alumnos y alumnas. Suponen una variante de mayor extensión que los refuerzos o apoyos y siempre tienen carácter transitorio.

• **Medidas extraordinarias de atención a la diversidad³⁸**

Para muchos alumnos y alumnas, las medidas ordinarias resultan suficientes para progresar en sus aprendizajes, de forma que puede afirmarse que sus necesidades educativas quedan adecuadamente satisfechas. Sin embargo, hay determinados alumnos y alumnas que, por razones muy diversas, encuentran mayores dificultades para acceder a los objetivos y contenidos que se han establecido en el currículo común y que, como consecuencia, tienen necesidad de otro tipo de ajustes más específicos.

Para estos alumnos y alumnas el sistema educativo dispone de una serie de medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

a) Permanencia en la etapa de Educación Primaria

Para todos los alumnos y alumnas, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales, se puede ampliar la permanencia en la etapa de Educación Primaria un año más. Cuando un alumno o alumna no haya alcanzado los objetivos del ciclo, el tutor o tutora, teniendo en cuenta los informes del resto del profesorado y consultada la familia o los tutores legales, deciden su permanencia un año más o su promoción al ciclo siguiente. En ambos casos, la decisión va acompañada de indicaciones sobre las medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir

³⁸ Información extraída del Informe del Sistema Educativo Español 2007, elaborado por la Unidad Española de Eurydice. Disponible en: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry>

a que el alumno o alumna alcance los objetivos programados. Por otra parte, algunas Comunidades Autónomas contemplan dos posibilidades para los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales: que pueda anticiparse un año la escolarización en el primer curso de Educación Primaria y la reducción de la duración de esta etapa otro año más. A esta medida se le conoce con el nombre de flexibilización curricular.

b) Adaptaciones curriculares significativas

Las adaptaciones curriculares significativas suponen la modificación de aspectos centrales del currículo ordinario, como la eliminación de contenidos, objetivos y criterios de evaluación para un alumno o alumna concreto. Su aplicación solo puede llevarse a cabo a partir de una evaluación psicopedagógica previa realizada por los servicios de orientación e implica un seguimiento continuo que permita, siempre que sea posible, ir acercando cada vez más al alumno o alumna al currículo normalizado.

c) Apoyos de profesorado especialista para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales

Para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que requieren adaptaciones significativas del currículo en varias o en la totalidad de las áreas, los centros de Educación Primaria cuentan con personal de apoyo (profesorado de la especialidad de Educación Especial, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, etc.) que refuerza el trabajo del resto de los docentes. La organización de los apoyos varía de unos centros a otros, según las necesidades de los alumnos y la organización escolar, pudiendo llevarse a cabo en el mismo grupo-aula o en agrupamientos específicos de un número reducido de alumnos fuera del aula.

d) Flexibilidad en la duración de las etapas

Como se ha citado anteriormente (punto a), por lo que respecta a los alumnos con altas capacidades intelectuales, se han establecido unas normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo independientemente de la edad de estos alumnos. Así mismo, las administraciones educativas deben adoptar las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades y facilitar la escolarización de los alumnos con altas capacidades intelectuales en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.

1.3.3. Medidas específicas de atención a la diversidad para las etapas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional

La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, establece que la ESO se debe organizar de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Las medidas de atención a la diversidad deben responder a las necesidades educativas concretas de los alumnos y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa, sin que puedan suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

La atención al alumnado que presenta necesidad específica de apoyo educativo se realiza, siempre que es posible, en centros escolares de enseñanza ordinaria y siguiendo los principios de normalización e inclusión. Del mismo modo que en el resto de las etapas del sistema educativo, la Educación Secundaria contempla medidas ordinarias y extraordinarias para la atención a la diversidad, con el fin de favorecer una atención educativa adecuada a todos los alumnos y alumnas mediante el desarrollo de un modelo curricular abierto y flexible. Entre estas medidas se contemplan las siguientes:

- **Medidas ordinarias**

- a) La optatividad*

Según se señala en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos y alumnas podrán cursar alguna materia optativa dentro de la oferta establecida por las administraciones educativas.

La optatividad permite enriquecer y equilibrar el currículo, dando cabida a capacidades múltiples y a situaciones diversas del alumnado. Los Departamentos Didácticos son los órganos encargados del diseño de las materias optativas que se enmarcan en su área curricular, sin descartar la posibilidad de que las diseñen interdisciplinariamente varios Departamentos. Los alumnos y alumnas pueden elegir estas materias con la ayuda y asesoramiento del tutor o tutora, de tal forma que dicha elección responda a las necesidades, capacidades e intereses de cada uno.

- b) La opcionalidad*

Una vía de atención a la diversidad consiste en establecer un espacio de opcionalidad curricular que permita a los alumnos elegir, entre las alternativas que se les ofre-

cen, aquellas que responden mejor a sus motivaciones, intereses y a sus necesidades educativas. La opcionalidad se inicia en el último curso de la ESO y continúa en el Bachillerato. En cuarto de la ESO existe una organización flexible de las materias comunes y optativas, ofreciendo posibilidades de elección al alumnado en función de sus expectativas futuras y de sus intereses. En el Bachillerato³⁹ hay tres modalidades diferentes, organizadas de modo flexible, de forma que pueden elegirse dentro de cada modalidad opciones diferentes, que van a ir configurando el perfil académico de cada alumno o alumna.

- **Medidas extraordinarias**

- c) *Programa de diversificación curricular*

La diversificación curricular es una medida excepcional que pretende adaptar los objetivos generales de la ESO a las necesidades de un grupo de alumnos con mayor grado de dificultad de aprendizaje. La organización y selección de los contenidos de determinadas áreas y la priorización de sus objetivos y criterios de evaluación, así como la metodología empleada, atienden, por una parte, a la situación de partida de cada alumno o alumna y, por otra, al desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la etapa.

Esta medida puede aplicarse a un alumno o alumna tras la evaluación psicopedagógica pertinente, oídos el alumno o alumna y la familia y con el informe favorable de la Inspección Educativa. Igualmente, pueden incorporarse a dicho programa tras la oportuna evaluación, los alumnos y alumnas que una vez finalizado segundo curso no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en Secundaria.

Las medidas de diversificación curricular tienen como referente el currículo común de los dos últimos cursos de la etapa, e incluyen al menos tres de las áreas del currículo básico y elementos formativos de las áreas lingüístico-social y científico-tecnológica. Dentro del marco establecido por las administraciones educativas estas medidas deben especificar la metodología, contenidos y criterios de evaluación más adecuados para cada alumno o alumna.

- d) *Programas de Cualificación Profesional Inicial*

Los alumnos que no pueden continuar sus estudios por carecer de título al final de la escolaridad obligatoria pueden optar por cursar los Programas de Cualificación

³⁹ Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 6-11-2007).

Profesional Inicial, cuya finalidad es facilitar el acceso al mundo laboral. El objetivo de estos programas es que todos los alumnos y alumnas alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y que amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

e) Exención de cursar determinadas materias

En el Bachillerato y en Formación Profesional se prevé la posibilidad de exención de determinadas materias exclusivamente para los alumnos con problemas graves de audición, visión y motricidad. Los centros de Formación Profesional⁴⁰ deben desarrollar los currículos establecidos por la Administración educativa, con especial atención a las necesidades de aquellas personas que presenten una discapacidad. Asimismo, se deben establecer las medidas e instrumentos necesarios de apoyo y refuerzo para facilitar la información, orientación y asesoramiento a estas personas. Los procesos de evaluación se deben adecuar a las adaptaciones metodológicas de las que haya podido ser objeto el alumnado con discapacidad, garantizándose siempre su accesibilidad a las pruebas de evaluación.

f) Flexibilidad en la duración de las etapas

Por otro lado, para el alumnado con altas capacidades intelectuales⁴¹ se contempla la posibilidad de flexibilizar la duración de cada una de las etapas y niveles del sistema educativo. Esta medida, de aplicación excepcional, debe ser autorizada por la Inspección educativa de la Comunidad Autónoma correspondiente, siguiendo el proceso que cada una haya establecido y siempre tras la oportuna evaluación psicopedagógica. Para este alumnado se establece la posibilidad de que se incorpore a un curso superior al que le corresponda por su edad, hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias.

1.4. La respuesta educativa a la diversidad del alumnado desde una perspectiva organizativa

La puesta en práctica de atención a la diversidad exige que los centros establezcan

⁴⁰ Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 03-01-2007).

⁴¹ Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE 31-7-2003).

medidas de tipo organizativo que les permitan llevar a cabo las medidas de tipo curricular. La respuesta educativa a la diversidad no puede abordarse sólo desde una perspectiva didáctica, pues “el desarrollo curricular y el seguimiento global del alumno o alumna hacen necesario el trabajo en equipo y la consideración de la perspectiva organizativa” (Gairín, 1998: 257).

En este sentido, la LOE determina que cuando se dispongan ayudas dirigidas al alumnado con dificultades en determinados momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje que no requieran modificaciones del currículo, éstas deberán ir acompañadas de las medidas organizativas que las hagan posibles, con el fin de que el alumno o alumna consiga los objetivos propuestos.

En general, la atención a la diversidad exige un tipo de medidas organizativas tales como la ordenación de los recursos humanos y la adecuación de los recursos materiales:

a) La ordenación de recursos humanos

Según señala Gairín (1998: 262), para atender a las finalidades institucionales de atención a la diversidad es importante que haya una “mayor atención, desde la organización vertical, a los procesos de gestión participativa, a los recursos y a la existencia de equipos directivos comprometidos”. Asimismo, este autor señala que deben ponerse en funcionamiento, por un lado, modalidades organizativas de atención a la diversidad (agrupamientos flexibles, talleres, organización por módulos, etc.) que completen y refuercen las adaptaciones que se implementan desde la dimensión didáctica, y, por otro, equipos de profesores que desarrollen propuestas interdisciplinarias y lleven a cabo modalidades de agrupamiento heterogéneas.

Por otra parte, es importante considerar que la atención a la diversidad puede exigir ayudas externas, particularmente en situaciones específicas como por ejemplo el tratamiento de minorías étnicas, las dificultades generadas por personas con grandes déficits o el desarrollo curricular en zonas marginales.

b) La adecuación de recursos materiales

Desde el punto de vista de los recursos funcionales, la atención a la diversidad repercute en la distribución horaria y en los presupuestos. Es fundamental el establecimiento de horarios modulares de forma que permitan cambios ocasionales en el agrupamiento de alumnos. Así debe prestarse una atención prioritaria a la ordenación flexible de espacios que facilite cambios en las dinámicas de trabajo y en las relaciones de comunicación. Como es lógico, estas propuestas repercuten en los presupuestos y exigen un aumento de los recursos o cambios en el modo de ges-

tionarlos, como por ejemplo la instauración de modalidades presupuestarias por programas o por tiempos.

1.5. La intervención psicopedagógica en la atención a la diversidad desde los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los Departamentos de Orientación

Desde que en 1990 la LOGSE diera cobertura normativa a un modelo de orientación que contempla la atención a la diversidad a través de servicios de orientación internos y externos a los centros, la intervención psicopedagógica de los profesionales de la orientación se realiza tanto por medio de programas como desde la consulta colaborativa.

Así, tal y como señala Hervás Avilés (2006), la intervención psicopedagógica del orientador u orientadora se centra en la elaboración, diseño y aplicación de programas de intervención, de modo que se favorezca la integración del alumnado en los escenarios educativos. En este proceso de integración, los equipos interdisciplinares deben realizar un trabajo extensivo y progresivo en la identificación y valoración diagnóstica de las necesidades educativas especiales, así como establecer un sistema de orientación que responda a esas necesidades y proporcione un seguimiento pormenorizado del proceso (Lizasoáin y Peralta, 1998).

Los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica se erigen como elementos básicos de coordinación en la atención a la diversidad, que se lleva a cabo desde tres puntos de referencia:

a) El Proyecto Educativo de Centro (PEC)

Debe asesorar sobre algunos aspectos como pueden ser las opciones educativas básicas, la colaboración con los distintos colectivos que intervienen en la educación, la estructura organizativa o los objetivos generales (Soler Nages, 2007).

b) A través del Proyecto Curricular de Centro (PCC) y la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP)

En la CCP se deben contextualizar y debatir todas aquellas decisiones relacionadas con la dirección pedagógica y con los proyectos curriculares de cada centro. En estas decisiones el orientador o la orientadora tiene un papel específico en el asesoramiento para la atención a la diversidad y, en concreto, en los aspectos siguientes (Soler Nages, 2007):

- Principios psicopedagógicos y metodológicos que impregnan la labor educativa.
- Evaluación diagnóstica, como punto de partida necesario para adaptar programaciones y realizar las primeras atenciones a los alumnos y alumnas.
- Criterios organizativos para la puesta en marcha de medidas como los agrupamientos flexibles, los grupos de apoyo y refuerzo, etc.
- Criterios para elaborar el Plan de Acción Tutorial.
- Criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares.
- Criterios de promoción.
- Organización de recursos personales y materiales para el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Propuestas de asignaturas optativas.

Además de los aspectos mencionados anteriormente, en el caso de los Institutos de Educación Secundaria, el Departamento de Orientación debe asesorar sobre los criterios de obtención del título de Graduado en Educación Secundaria y el Plan de Orientación Académica y Profesional.

c) Facilitando la labor orientadora del profesorado, los tutores y las tutoras

Se trata de apoyar en la puesta en práctica de una enseñanza adaptada a las características del alumnado, e intervenir directamente con aquellos que requieran apoyos específicos. Además, los profesionales de la orientación deben facilitar y coordinar una acción tutorial eficaz, desarrollando programas de información y orientación académica y profesional que posibilite la toma de decisiones del alumnado.

1.6. El Plan de Atención a la Diversidad

La normativa establece que los centros escolares deben elaborar, en el marco de la Programación General Anual, un Plan de Atención a la Diversidad (PAD) que guíe la planificación de las medidas educativas de atención a la diversidad en el centro. A partir de él deben ofrecerse respuestas ajustadas a la diversidad de todo el alumnado, y en particular al de aquel que presenta necesidades educativas específicas, para garantizar el derecho individual a una educación de calidad.

Una vez valoradas las necesidades educativas del alumnado, este Plan debe orientar a los profesionales del centro en la planificación y organización de los apoyos, así como en la priorización de los recursos personales de que se dispone, con el fin de

ajustarlos a las necesidades grupales y/o individuales del alumnado. Asimismo, ha de establecer las medidas y pautas a seguir para la acogida e inclusión del alumnado inmigrante y de minorías socioculturales dentro de un programa de acogida consensuado por su equipo docente.

En los centros de Educación Infantil y Primaria es la Comisión de Coordinación Pedagógica la que se encarga de la realización del Plan de Atención a la Diversidad. La presencia del orientador u orientadora del centro en la citada Comisión cobra especial importancia por su competencia directa en el asesoramiento de este tipo de actuaciones y por su conocimiento específico de las necesidades educativas del alumnado. En los centros de Educación Secundaria, dada su complejidad, el proceso de elaboración podrá ser coordinado por una Comisión, creada desde la CCP, de la cual formarán parte el Jefe de Estudios y el Jefe de Departamento de Orientación.

1.6.1. Algunos ejemplos de Planes de Atención a la Diversidad Autonómicos

Para finalizar, a modo de ilustración, se describen brevemente las guías para la elaboración de los planes de atención a la diversidad correspondientes a tres comunidades autónomas: Comunidad de Madrid, Comunidad de Castilla-La Mancha y Comunidad Foral de Navarra.

• Comunidad de Madrid

La Dirección General de Centros Docentes de la Comunidad de Madrid dictó Instrucciones durante el curso 2005/2006 con el fin de facilitar la elaboración, actualización y revisión del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Estas instrucciones, que se mantienen vigentes en la actualidad, establecen que dicho Plan debe concretarse en un documento en el que consten los siguientes elementos: el análisis de la realidad actual del centro, la determinación de los objetivos a conseguir, las medidas que se llevarán a cabo para atender a la diversidad del alumnado y los recursos tanto humanos como temporales, materiales y didácticos que se van a destinar para ello, así como el procedimiento de seguimiento, evaluación y revisión del mismo.

Según las mencionadas Instrucciones, el Plan de Atención a la Diversidad ha de ser elaborado mediante un proceso que permita la reflexión del conjunto del profesorado y la propuesta de las medidas adecuadas para cada centro concreto. El Claus-

tro establecerá los criterios generales y marcará las directrices a la Comisión de Coordinación Pedagógica, para la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad. Este proceso será tutelado por el Equipo Directivo de cada centro. Asimismo, el Plan de Atención a la Diversidad contemplará los siguientes aspectos:

- Los criterios para decidir su aplicación
- El profesorado responsable de su desarrollo
- Los procedimientos de información a las familias
- Los criterios de evaluación en cuanto a la eficacia de las medidas educativas adoptadas
- Los criterios de incorporación y finalización del alumnado en cada una de ellas

Una vez que la Comisión de Coordinación Pedagógica haya elaborado una propuesta de Plan de Atención a la Diversidad, previo debate con los equipos de ciclo y los departamentos didácticos, y una vez analizadas las propuestas elaboradas por estos órganos, el Director del centro presentará al Claustro la propuesta definitiva del Plan de Atención a la Diversidad. Esta propuesta formará parte de la Programación General Anual. El Servicio de Inspección Educativa facilitará la puesta en marcha de este plan y realizará su seguimiento y evaluación.

• Comunidad de Castilla-La Mancha

En octubre de 2006, la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha aprobó de forma experimental "El modelo de Educación Intercultural y Cohesión social de Castilla-La Mancha", que pretende incorporar en el curso 2007/2008 a la totalidad de los centros del anterior programa de compensatoria. Este Modelo persigue que las respuestas educativas a la diversidad formen parte y se integren de forma natural con las respuestas educativas dirigidas a todo el alumnado porque todo él es diverso. Con este nuevo modelo, el papel de atención directa que realizaban los profesores de compensatoria y los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante (EALI) pasa a ocuparlo el profesorado del centro, con lo que se gana en estabilidad del profesorado.

Para facilitar su puesta en práctica, además de incrementar las plantillas ordinarias, se garantizará que en todos los centros existan horas semanales para tareas como las siguientes (Torrecilla *et al*, 2006): atención a la diversidad lingüística (enseñanza de español como segunda lengua), coordinación de procesos de acogida para todo el alumnado de nueva incorporación, promoción de la educación para la convivencia en un marco intercultural y seguimiento individualizado del alumnado. La Consejería de Educación y Ciencia ha asumido el compromiso de apoyar, mediante la

dotación de recursos personales y presupuestarios y las medidas necesarias de ordenación académica, los cambios organizativos y curriculares en los centros educativos que tienen mayores dificultades de partida y que se comprometen en acciones que garanticen respuestas educativas en condiciones de igualdad y calidad.

El Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social se apoya en dos principios básicos:

- No debe haber respuestas diferenciadas en virtud de la procedencia y características socio-culturales del alumnado. Así pues, no puede haber medidas de compensación como algo separado del conjunto de respuestas educativas a la diversidad. Este conjunto de actuaciones deberá integrarse en el Plan de Orientación y Atención a la Diversidad (POAD), tal como se indica en las Órdenes de funcionamiento para el curso 2006-2007.
- Se debe considerar la educación intercultural como parte de la educación para la convivencia, incorporando las diversas culturas presentes en el centro y dando prioridad a los valores basados en el respeto a las diferencias.

• **Comunidad Foral de Navarra**

En junio de 2004, el Departamento de Educación de la Comunidad Foral de Navarra elaboró un documento marco con el objeto de servir de ayuda a la comunidad escolar en el necesario proceso de reflexión de los equipos docentes para la elaboración del propio Plan de Atención a la Diversidad de los centros. Este documento facilita que los centros y equipos docentes tomen conciencia de la importancia y necesidad de disponer de un Plan de Atención a la Diversidad que guíe la planificación de las medidas educativas de atención a la diversidad en el centro, dentro del marco de la Programación General Anual.

En el documento marco se establece la finalidad del Plan de Atención a la Diversidad, y las líneas generales y criterios para su elaboración:

- El alumnado al que se ha de hacer referencia
- Los elementos que lo configuran
- Los criterios para la organización y la coordinación de los recursos humanos y materiales
- Los criterios y procedimientos de comunicación con las familias
- Las líneas y programas de colaboración con instancias externas
- El procedimiento a seguir para la elaboración del Plan Anual de Atención a la Diversidad
- El procedimiento para evaluar el Plan de Atención a la Diversidad

Se puede concluir con que es necesario que la atención a la diversidad se aborde como un área prioritaria en la Orientación Educativa, que implique no sólo a los especialistas en atención a la diversidad, sino a todo el profesorado, y que contemple medidas curriculares y organizativas para adecuar al máximo el proceso de enseñanza a las características, necesidades y capacidades de cada alumno o alumna.

2. LA ORIENTACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La práctica educativa está sujeta a continuos cambios, siempre es un fenómeno inacabado en el que surgen nuevas necesidades e innovaciones. De ahí que los profesionales de la educación, especialmente los docentes, necesiten con frecuencia orientación en este ámbito. Por este motivo, la orientación y el asesoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje se ha configurado poco a poco como una de las áreas prioritarias de actuación de la orientación educativa.

Con el fin de analizar los distintos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje en que puede intervenir la orientación, se tratará en primer lugar de las diferentes concepciones sobre este proceso, a continuación se abordarán los ámbitos concretos a los que se dirige la orientación y finalmente, se revisarán las actuaciones que desempeñan los orientadores en los centros escolares para atender a este importante proceso de la educación y del desarrollo humano.

2.1. Diferentes perspectivas de acercamiento al área de Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

2.1.1. Las diferentes concepciones sobre el aprendizaje

Antes de abordar el papel de la Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A), conviene recordar las principales concepciones que sobre estos procesos se han dado en el campo de la Psicología del aprendizaje. No hay que olvidar que tanto los docentes como los profesionales de la orientación tienen unas representaciones sobre lo que es o debe ser el aprendizaje, sean éstas implícitas o explícitas. Y que estas concepciones influyen decisivamente en la forma de llevar a cabo su trabajo.

Siguiendo la propuesta de Martín *et al.* (2005) se pueden considerar cuatro teorías fundamentales a través de las cuales se conceptualizan los aprendizajes:

- *La teoría directa.* Desde esta teoría se concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad. El aprendizaje es asociativo y meramente reproductivo: se presenta

la realidad y ésta se capta por el alumno y alumna sin mediación de procesos cognitivos complejos. El docente eficaz es aquel que facilita esta captación por parte del alumnado a través de su claridad expositiva.

- *La teoría interpretativa.* Aunque el objeto del aprendizaje es de nuevo lograr copias de la realidad en la mente del alumnado, se incluye la variable de la actividad personal de cada sujeto. En este sentido, el aprendizaje es considerado el fruto de una serie de procesos mediadores como pueden ser la atención, la memoria, el razonamiento o la motivación, lo que encaja con los modelos teóricos que explican los aprendizajes como un procesamiento de la información. Desde esta perspectiva, los docentes más eficaces son aquellos que logran de nuevo en su alumnado una reproducción fiel de lo que se intenta transmitir, pero que se valen para ello de actividades que tienen en cuenta la mediación de los procesos mentales de sus alumnos y alumnas.

Según estos autores esta teoría es la dominante en un amplio porcentaje de docentes, sobre todo en los niveles de Educación Secundaria. Para este profesorado, el aprendizaje es un proceso activo, pero sigue siendo meramente reproductivo.

- *Teoría constructiva.* La teoría constructiva introduce una importante novedad: se rompe la correspondencia entre el conocimiento adquirido y la realidad, de forma que ya no se considera que existe una única realidad, sino múltiples interpretaciones de la misma. Para que tenga lugar esa construcción es necesario que los procesos psicológicos se orienten más hacia la regulación del funcionamiento cognitivo del aprendiz que hacia la mera apropiación de un conocimiento previamente establecido. Aunque la teoría contempla la coexistencia de múltiples puntos de vista o múltiples ópticas desde las que mirar la realidad, el objeto de aprendizaje viene dado al alumnado a través de la selección del currículo.
- *Teoría posmoderna.* La teoría posmoderna supone un paso más, ya que establece no sólo que existen diferentes puntos de vista desde los que observar la realidad, sino que no es posible jerarquizar esas realidades ni considerar una más importante que la otra. Parte del convencimiento de la existencia de un pluralismo representacional dentro del mismo sujeto, lo que implica que dependiendo de diferentes variables (el problema planteado, el contexto, el nivel representacional requerido, etc.) las representaciones activadas pueden variar. Por tanto, los modelos mentales contruidos dependen no sólo de las teorías implícitas subyacentes, sino también de las demandas situacionales de la tarea o actividad.

Esta teoría, en línea con las nuevas tendencias culturales y filosóficas, cuestiona algunas funciones tradicionales de la educación (como la transmisión de conocimientos, técnicas, valores, etc.) y muchas de las prácticas escolares habituales. Puede decirse que esta teoría es justamente el reverso de una concepción realista. Si en

la teoría directa la selección, organización y secuenciación de los contenidos están determinadas por la disciplina, en una teoría posmoderna estarían determinadas exclusivamente por los gustos y conocimientos de los aprendices.

Como se ve, entre las cuatro teorías existen diferencias capaces de influir en la organización y la metodología de la práctica educativa. Debido a esto, y dado que en numerosas ocasiones los profesionales de la orientación se convierten en asesores para este tipo de procesos, sería recomendable que todos, docentes y profesionales de la orientación, compartieran una visión similar sobre el aprendizaje o pusieran en común sus concepciones con el fin de establecer un espacio común de diálogo y trabajo colaborativo.

En una investigación realizada por los mismos autores que proponen esta clasificación (Martín *et al.*, 2005), se encontró que los orientadores tienden a asumir posiciones más cercanas al constructivismo que los profesores de primaria. Estos últimos mantienen con mayor frecuencia, en varios escenarios, concepciones interpretativas e incluso directas. En cambio, las concepciones de los psicopedagogos están más centradas en el alumno, en torno al cual se toman buena parte de las decisiones curriculares, lo que encajaría en mayor medida con postulados de la teoría posmoderna. Además, es interesante señalar que esta distancia observada entre psicopedagogos y profesores de primaria se incrementa más aún en el caso de la educación secundaria, quizá debido a la cultura educativa imperante y a la propia formación disciplinar de los profesores.

En este sentido, la experiencia docente previa de los orientadores y orientadoras parece un importante factor a tener en cuenta a la hora de situar a estos profesionales en las distintas concepciones sobre el aprendizaje. Así, “quienes han tenido una inmersión real en el trabajo de aula tienden a moderar sus posiciones constructivas en una tendencia similar a la de los profesores” (Martín *et al.*, 2005:87).

En síntesis, se podría decir que docentes y profesionales de la orientación se necesitan mutuamente y en condiciones de igualdad para articular una teoría común que responda a las demandas del mundo actual y que permita una adecuación a lo que el alumnado necesita. Dado que para cambiar la educación es necesario cambiar sus representaciones, sería necesario un esfuerzo común de toda la comunidad educativa para intercambiar puntos de vista e información, desde el rol que ocupa cada uno, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La finalidad de este proceso sería construir un conocimiento global sobre la forma en que aprende el alumnado, lo que redundaría previsiblemente en una mayor adecuación y rendimiento. Sólo así, los orientadores y orientadoras podrán ser verdaderos asesores de procesos ajustados a la realidad del aula y sólo así los docentes podrán ser profesionales capaces de ofrecer un feedback y de evaluar su propio trabajo.

2.1.2. Las nuevas demandas de Orientación

Los cambios que ha experimentado la sociedad en las últimas décadas llevan a hacer una reflexión no sólo sobre la eficacia de las escuelas, sino sobre la pertinencia de lo que enseñan (Braslavsky, 2004). Es evidente que la gran transformación en torno a la generación y transmisión del conocimiento hacen inviable el modelo de escuela que pretende transmitir todos los conocimientos necesarios para la vida (Monereo *et al.*, 1996), lo que lógicamente conduce a plantearse por qué mantener inmutables determinados contenidos curriculares que se consideran decimonónicos cuando éstos probablemente no influirán en la realización personal y social del alumnado.

Desde estas consideraciones se plantea la necesidad de proporcionar a los alumnos y alumnas las herramientas precisas para poder adaptarse a un mundo en constante cambio. La legislación educativa actual recoge ya entre las competencias educativas fundamentales la que Delors (1991) denominó en su informe como “aprender a aprender”, esto es, aprender las estrategias y habilidades básicas para realizar aprendizajes de manera autónoma.

Pero enseñar a “aprender a aprender” no es tarea fácil; para hacerlo se necesita orientación sobre cómo abordar la transmisión de estrategias, cómo integrar las estrategias en las distintas áreas curriculares y cómo enseñar a utilizarlas en distintos contextos y propósitos (Monereo *et al.*, 1996). Es aquí donde surge lo que algunos autores y autoras –de hecho, la mayoría- consideran un área dentro de la orientación educativa: la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bisquerra y Álvarez, 1996).

2.1.3. La Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: ¿un área de la orientación?

En el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje caben multitud de actuaciones educativas que en ocasiones se superponen con otros ámbitos como la acción tutorial o la atención a la diversidad.

Quizá por este motivo los autores no siempre coinciden a la hora de delimitar el concepto y las funciones de la Orientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Boza *et al.*, 2001). Incluso hay autores que no consideran como un área propia de la Orientación la referida a este proceso.

La corriente generalizada es sin embargo, considerar la orientación en los procesos de E-A como un área con entidad propia dentro de la Orientación Educativa. Según Boza *et al.* (2001) en esta perspectiva se sitúan autores como Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Moreno (1995), Comellas (1998) y Vélaz de Medrano (1998).

Estos autores consideran que son competencias de la orientación en este ámbito la promoción de estrategias que contribuyan a facilitar el proceso de adquisición de contenidos por parte del alumnado, el conocimiento de los factores que inciden en el rendimiento académico y el asesoramiento en las actuaciones de compensación educativa y prevención del fracaso escolar.

Comellas (1998) y Vélaz de Medrano (1998) plantean también como tarea de la orientación en este ámbito promover la reflexión sobre la práctica por parte de los docentes, lo que contribuiría a mejorar sus métodos de enseñanza y por consiguiente favorecería el aprendizaje. Para Vélaz de Medrano (1998) resulta esencial que la orientación forme parte de todos los planes y programas del centro. Dado que el aprendizaje de los alumnos es una de las principales razones de ser de los centros educativos, la orientación no puede obviar su papel en los planes y actuaciones que contribuyen a optimizarlo.

En resumen, estos autores consideran que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen suficiente peso conceptual y práctico como para englobar un buen número de funciones y recibir atención propia de un área de actuación en la orientación educativa. Otros autores sin embargo, no hablan explícitamente de un área propia de orientación en este ámbito.

Tradicionalmente, se ha relacionado la función de la orientación en el campo de aprendizaje con los métodos y técnicas de estudio. En este tema Rodríguez Espinar (1993) sugiere la inclusión de estas estrategias en sesiones de tutorías que posibiliten un trabajo más cercano a las tareas escolares. Sin embargo, para Monereo *et al.* (1996), enseñar contenidos y enseñar a aprender es una falsa dicotomía, por lo que las “estrategias de aprendizaje” deberían trabajarse a través de áreas de contenido. La labor de los profesionales de la orientación desde esta perspectiva es la de potenciar la innovación en el aula de forma indirecta, es decir, a través del tratamiento de las áreas del currículo. No obstante, este autor señala también que los profesionales de la orientación deben trabajar directamente en este ámbito especialmente a través del Plan de Acción Tutorial, en el que deberían incluirse la enseñanza de estrategias de aprendizaje y el entrenamiento en destrezas instrumentales.

La orientación en las dificultades de aprendizaje es otra cuestión de vital importancia en la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entronca directamente con el asesoramiento relativo a medidas de educación compensatoria o de apoyo y también ha sido tratada por varios autores (Alonso Tapia, 1995; Bisquerra, 2000; Jurado, 1997). Alonso Tapia (1997), en trabajos posteriores, ha abordado este apoyo desde la motivación educativa. Para él, el orientador o la orientadora debe dar pautas para motivar al alumnado trabajando con el profesorado para incluirlas en el trabajo docente y tutorial.

2.2. Contenidos propios de la Orientación en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Aunque los contenidos propios de la Orientación en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje no se han definido de un modo preciso y unánime, se han hecho esfuerzos para establecer algunas actuaciones como propias de la orientación en este ámbito.

Vélaz de Medrano (1998) establece seis tipos de programas que pueden llevar a cabo los orientadores y orientadoras en los centros en colaboración con los equipos docentes para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- Desarrollo de hábitos y técnicas de trabajo intelectual
- Adquisición de técnicas de estudio
- Desarrollo de estrategias metacognitivas aplicadas al estudio
- Desarrollo cognitivo
- Desarrollo de estrategias metacognitivas generales: metacognición y comprensión lectora
- Motivación

Boza *et al* (2001), a partir de Bisquerra y Álvarez (1996), propone la siguiente clasificación sobre los contenidos de orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tabla 3):

TABLA 3. CONTENIDOS DEL ÁREA DE ORIENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Estrategias de aprendizaje	Habilidades cognitivas Habilidades de comunicación Habilidades de manejo de la documentación Habilidades conductuales Habilidades para la planificación del estudio Habilidades de control del ambiente Dinámica personal de estudio Desarrollo de la motivación para el estudio Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo Desarrollo de los valores del estudio Cambio de contexto institucional Adecuación de la planificación de la docencia Adecuación de los materiales de estudio Adecuación de la acción familiar
Desarrollo de las técnicas de trabajo intelectual	Planificación Lectura Toma de apuntes Trabajos Exámenes Métodos de estudio
Desarrollo de hábitos de trabajo y estudio	Motivación Condiciones ambientales Cuidado físico Preparación mental Hábitos
Programas para enseñar a pensar	Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein Proyecto Inteligencia de la Universidad de Harvard
Evaluación	Evaluación formativa Evaluación cualitativa Evaluación inicial, continua y final Instrumentos para la evaluación del conocimiento

Fuente: Boza *et al* (2001:80).

Como se puede observar en la tabla, se dedica un amplio apartado a las estrategias de aprendizaje y a otros aspectos que inciden sobre la persona que aprende, como el desarrollo de técnicas y hábitos de estudio. No obstante, también se señala la influencia de la orientación en contextos más institucionales, incidiendo sobre aspectos como la evaluación y la adecuación del contexto para una mejora de la práctica educativa.

2.2.1. La Orientación en las estrategias de aprendizaje

2.2.1.1. Definición de estrategias de aprendizaje

La permanente evolución a la que se ven sometidos los contextos en los que las personas desarrollan sus tareas cotidianas, hace que la reflexión en torno a los aprendizajes se realice no sólo sobre la pertinencia de los mismos, sino también desde su eficacia. La búsqueda de formas más eficientes de aprender es lo que se denomina estrategias de aprendizaje.

Para Monereo (1994: 27) una estrategia de aprendizaje es “un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, en el que el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

La definición pone de manifiesto que se trata, por así decirlo, de un tipo de herramienta que puede adquirirse y que permite la elección de una forma concreta de abordar un aprendizaje. Entre estas herramientas se pueden mencionar técnicas como la interrogación metacognitiva, el trabajo en grupos cooperativos, la enseñanza recíproca, etc.⁴² Lo más adecuado, sin embargo, es que todas estas técnicas e instrumentos se integren dentro del trabajo en las distintas áreas curriculares, lo que resulta mucho más significativo para el alumnado, pues le permite aplicar la estrategia a contextos reales y facilita la transferencia de la estrategia.

Será el profesorado el principal mediador entre la estrategia y el alumnado, correspondiéndole la guía en el proceso de adquisición de la misma. Los profesionales de la orientación pueden actuar como consultores de los tutores y tutoras, pero básicamente, la orientación en las estrategias de aprendizaje se sitúa dentro del marco que el Plan de Acción Tutorial le otorgue.

2.2.1.2. Las estrategias de aprendizaje dentro de la función tutorial

Como ya se ha señalado anteriormente, el tratamiento transversal de las estrategias de aprendizaje resulta mucho más adecuado para que el alumnado perciba su sig-

⁴² Para una información más pormenorizada acerca de la enseñanza y aplicación de las distintas estrategias de aprendizaje se puede consultar: Álvarez González, M. (2005). Metodología de estudio en Educación Secundaria; Monereo et al. (1996). Orientación y tutoría educativas en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. Ambos documentos en Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Madrid: Praxis.

nificatividad y ello posibilite la transferencia a otros contextos. Por ello, su trabajo debería ser arbitrado a través de mecanismos comunes que englobaran la tarea docente de todo el profesorado.

En este sentido, la Comisión de Coordinación Pedagógica puede ser un cauce muy apropiado para proporcionar criterios comunes, ya que comunes van a ser igualmente las estrategias que utilice el alumnado para sus aprendizajes en las diferentes áreas del currículo.

Por otra parte, ciertas condiciones del aprendizaje están muy relacionadas con la orientación. La utilización de estrategias de aprendizaje supone además de destrezas de ejecución, una continua toma de decisiones. La Orientación, en su objetivo de conducir al alumnado a una progresiva autonomía de acuerdo con su edad y su contexto, contribuye también a formar personas autónomas en sus aprendizajes. Así, el entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la vida o, dicho de otra forma, de toma de decisiones, se convierte en un objetivo de mayor envergadura y puede ser considerado con todo rigor un objetivo propio del Plan de Acción Tutorial y de toda acción orientadora.

Monereo *et al.* (1996) encuentran una ventaja añadida al tratamiento de las estrategias de aprendizaje dentro de la acción tutorial: la implicación del profesorado en el proyecto, su mayor participación y su valoración de la dimensión orientadora del aprendizaje.

Según Álvarez González (1988) y Rodríguez Espinar *et al.* (1993), pueden establecerse tres modelos básicos para la adquisición de estrategias de aprendizaje en el contexto de la tutoría:

- *Modelo de habilidades para el estudio.* Trata de instruir al alumnado en técnicas cuyo fin es la mejora del rendimiento académico. Se considerarían propias de este modelo las estrategias de adquisición y manejo, almacenamiento o asimilación, y utilización y evocación de la información.
- *Modelo de apoyo o ayuda psicológica para el estudio.* A través de este modelo se pretende atender a ciertas características de los alumnos y alumnas que si bien no pertenecen *sensu estricto* al proceso de enseñanza y aprendizaje, influyen poderosamente en él, tales como la motivación, el autoconcepto, la autoestima, la percepción de la propia capacidad, etc. Las estrategias que podrían englobarse dentro de este modelo son las que trabajan la planificación y control del propio proceso, las de resolución de problemas y las estrategias motivacionales.
- *Modelo integrado de métodos de estudio.* Incluye las dos dimensiones anteriores (la académica y la personal) además de la dimensión institucional, considerando el clima de aula o los procesos relacionales como aspectos que también van a influir en la adquisición de la estrategia de aprendizaje. En este modelo se englo-

barían todas las estrategias anteriores más las que se refieren al manejo de las condiciones institucionales para optimizar los procesos de aprendizaje tanto individuales como de grupo.

2.2.2. La Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la atención a diversidad

La orientación en el área de la atención a la diversidad adquiere un papel más específico cuando se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de cualquier tipo. Aunque este tema se aborda de forma extensa en el epígrafe correspondiente a la orientación en la atención a la diversidad, se señalan aquí brevemente las medidas que dentro de la atención a la diversidad se llevan a cabo con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

• Diferentes metodologías de enseñanza

Todos y cada uno de los alumnos tienen características que les son propias, todos y cada uno de los alumnos son diversos: tienen, entre otras características diferenciales, su propio modo de aprender. Por este motivo, la metodología de enseñanza debe adaptarse a la diversidad que presentan los alumnos y alumnas en relación al aprendizaje. En consecuencia, no existe una metodología mejor que otra en términos absolutos, sino que una estrategia metodológica resulta más adecuada en la medida en que se ajusta a la forma como se aprende.

La metodología de enseñanza engloba la atención a numerosos procesos y factores de contexto que inciden en los aprendizajes del alumnado. Entre ellos podemos señalar la opción metodológica (si es aprendizaje cooperativo, si se trabaja a través de centros de interés o por el método de proyectos, etc.), el tipo de actividades, las modalidades de agrupamiento, la temporalización y la utilización de diferentes recursos. El papel del profesional de la orientación en la toma de decisiones con respecto a las opciones metodológicas es el de asesorar y contribuir a la formación del profesorado, así como promover la innovación metodológica en la práctica educativa.

• Asesoramiento en dificultades de aprendizaje

Algunos alumnos presentan dificultades específicas a la hora de realizar determinados aprendizajes que pueden circunscribirse a áreas o habilidades concretas. Estas dificultades, que de nuevo constituyen una expresión de la diversidad del alum-

nado, son otro aspecto que ha de contemplar la orientación, dirigida a reducir en lo posible los déficits, potenciar las capacidades y posibilitar el acceso a los aprendizajes desde otras vías o a través de otras estrategias.

La detección de estas dificultades corresponde a toda la comunidad educativa, aunque los docentes tienen un lugar privilegiado desde el que observar al alumnado. El profesional de la orientación es quien evalúa las dificultades del alumnado y junto con el equipo docente define el plan de actuación a seguir. Como en las dos medidas anteriores, la atención a los procesos de aprendizaje es en realidad la atención a la diversidad del alumnado con respecto a su aprendizaje.

- **Las adaptaciones curriculares**

Las adaptaciones curriculares –entendidas como modificaciones curriculares más o menos extensas– son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con determinadas características específicas. Los profesionales de la orientación asesoran en el diseño de estas estrategias, por lo que una de sus funciones básicas en este área es la atención al alumnado que precisa de condiciones específicas para aprender. Dentro de este tipo de alumnos se incluyen aquellos considerados de necesidades educativas especiales.

- **Programas de diversificación curricular**

Los programas de diversificación curricular son la expresión de la flexibilización del currículo para contribuir a definir qué aprendizajes se consideran prioritarios según las características del alumnado, en caso de que no sea posible alcanzar las competencias básicas del currículo desde su aproximación ordinaria. El orientador o la orientadora junto con el equipo docente diseña un plan global que incluye qué se enseña y qué se aprende (objetivos y contenidos educativos), cómo (organización y metodología) y qué, cómo y cuándo se evalúa (evaluación). Los criterios para establecer este plan responden, entre otros, al objetivo básico de que el alumnado tenga acceso a aprendizajes pertinentes para su desarrollo académico y humano, lo que sin duda tiene un marcado componente orientador.

2.2.3. La Orientación en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

La evaluación es uno de los procesos didácticos y organizativos que más información aporta acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Del Rincón

Igea (1999) la evaluación tiene un papel regulador de las prácticas educativas en el aula, de ahí la necesaria coherencia entre los procesos de enseñanza y las evaluaciones.

En el día a día de las escuelas, a pesar de las numerosas iniciativas innovadoras llevadas a cabo en la última década, la evaluación no ha cambiado de manera sustancial. Eso indica por tanto que tampoco han cambiado demasiado las prácticas educativas o bien, que no hay una coherencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los mecanismos que los evalúan.

Para la orientación, la mejora de los procesos didácticos constituye una de las razones de ser de su tarea. Por eso, en coherencia con lo expuesto anteriormente, la evaluación es uno de los aspectos más destacables en los que los orientadores y orientadoras pueden aportar un asesoramiento útil.

La orientación en evaluación permite, según Del Rincón Igea (1999), revisar la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de los alumnos y alumnas, así como la validez y ajuste de la metodología empleada en los mismos. Desde esta óptica, el profesional de la orientación debe proporcionar propuestas prácticas de métodos y estrategias de evaluación en el aula para la transparencia y coherencia evaluativa, esto es, para que la evaluación se adecue a los presupuestos didácticos. Al mismo tiempo, la evaluación debe ser coherente con las finalidades y presupuestos educativos, incidiendo en los procesos y evaluando competencias.

Los profesionales de la orientación deben facilitar la recogida de información en la evaluación a través de modelos de instrumentos o técnicas de evaluación y promover que la información revierta de nuevo en la práctica. La revisión de los presupuestos de evaluación revertirá en que los docentes revisen periódicamente su práctica educativa y sean capaces de detectar necesidades para optimizar el proceso.

3. LA ACCIÓN TUTORIAL

En este epígrafe se aborda la acción tutorial. Para ello, en el primer apartado se tratan de forma sucinta distintos aspectos relativos a la tutoría y en el segundo se desarrollan los que conciernen específicamente a la acción tutorial. Por último, a modo de conclusión, se incluye una breve reflexión sobre la tutoría.

3.1. La tutoría

A continuación se define la tutoría, sus características y objetivos generales, las personas implicadas en ella, las funciones del tutor y los destinatarios de la tutoría.

3.1.1. Definición

Lázaro y Asensi (1989:49) consideran la tutoría como “una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje”. Ambos autores, además, señalan que el campo de acción de la tutoría se refiere a los procesos relacionados con la orientación escolar.

Álvarez y Bisquerra (1996) conciben la tutoría como la acción orientadora llevada a cabo por el tutor o tutora y por el resto del profesorado, que puede desarrollarse de manera individual y grupal, y que es capaz de aglutinar lo instructivo-académico y lo no académico. Estos autores centran el contenido de la tutoría en diversos temas de orientación (orientación profesional, información académica y profesional, atención a la diversidad, programas preventivos diversos y desarrollo personal y social), integrada en el currículo, con una perspectiva colaborativa (tutores, familias, otros profesores, otros agentes sociales) y cuyos objetivos últimos son la personalización del currículo y de la educación y la plena autorrealización de todo el alumnado.

Por otra parte, Sánchez Cerezo *et al.* (1988), citado por Santana Vega (2003:163), define la tutoría como “la ayuda y orientación al alumno o al grupo que el profesor tutor puede realizar además de, y en paralelo a, su propia acción docente. Es orientación, pero desde la perspectiva y posibilidades de ser realizada por los profesores tutores”. En cuanto al cometido de la tutoría, estos autores señalan (Santana Vega, 2003: 163): “Equivale a una orientación a lo largo de todo el sistema educativo para que el alumno se supere en rendimiento académico, solucione sus dificultades escolares y adquiera hábitos de trabajo y estudio, de reflexión y convivencia social que garanticen el uso de la libertad responsable y participada”.

Considerando las aportaciones de estos autores, se puede señalar la importancia de la tutoría como parte complementaria de la labor docente, ya que tiene como finalidad principal facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y contribuir a su desarrollo personal, profesional y social.

3.1.2. Características y objetivos generales de la tutoría

La acción tutorial ha de ser continua, dirigida a todos los alumnos y a todos los niveles. Repetto y otros (1994:435) apuntan las siguientes características para la acción tutorial:

- Ser continua, dirigida a todos los alumnos en toda su escolarización.
- Implicar de manera coordinada a los agentes educativos: profesores, escuela, familia y contexto social.

- Tender a las peculiares características de cada alumno.
- Capacitar a los individuos para su propia auto orientación y para la toma de decisiones educativas, sociales y profesionales.

A continuación se mencionan las metas y objetivos de la acción tutorial. Según Álvarez (1996:83) la meta o finalidad de la orientación es “conseguir un desarrollo integral y armónico del alumno que le permita dar respuesta a las necesidades y situaciones de carácter personal, educativo y profesional que se va encontrando a lo largo de su vida”. En cuanto a los objetivos generales de la acción tutorial, Lázaro y Asensi (1989: 83) señalan los siguientes:

- Facilitar la superación de las situaciones provocadas por las anomalías del aprendizaje.
- Potenciar la integración social en el marco de la comunidad escolar.
- Fomentar la autonomía personal o, expresado de otra forma, estimular la adaptación madurativa.
- Coordinar la actividad orientadora a nivel de alumno y de aula.

3.1.3. Personas implicadas en la tutoría

Según Álvarez (1996: 403), los principales agentes implicados en el desarrollo de la acción tutorial son:

- Los profesores-tutores, como profesores que coordinan la acción tutorial de un grupo clase.
- El resto de profesores o equipo docente, en la medida en que intervienen en el grupo clase y comparten la acción tutorial con el tutor.
- El orientador, como profesional especializado en psicología y pedagogía que asesora, dinamiza, colabora y ayuda para que el tutor y el equipo docente puedan llevar a cabo la acción tutorial con eficacia.
- Los alumnos, como destinatarios de la intervención tutorial, pero también como partícipes activos de ella.
- Los padres, como responsables y copartícipes de la educación de sus hijos.

Además de estos agentes, debido al contexto institucional en el que se produce la acción tutorial, existen otros que están implicados desde el punto de vista formal, organizativo y administrativo: los órganos de gobierno y participación de los centros educativos (Boza *et al*, 2001).

- El Consejo Escolar, como órgano de representación y de decisión sobre planes, iniciativas, proyectos, directrices, etc., entre los que se encuentra el Plan de Acción Tutorial (PAT).

- La Dirección, como órgano unipersonal de gobierno del centro, responsable último del PAT, incluida la acción tutorial.
- La jefatura de estudios, también órgano unipersonal entre cuyas funciones se encuentra la de coordinar el PAT del centro.
- La Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), como órgano técnico, que señala las líneas maestras del PAT.
- El Departamento de Orientación, que asesora, coordina e impulsa la orientación en general a nivel de centro.

• **Funciones del tutor**

Fernández Torres (1991:12) define al tutor como “la persona que dentro de la comunidad escolar engloba y se responsabiliza de guiar la evolución del alumno en lo que atañe a su aprendizaje y evolución personal, sirviendo de cauce a las intervenciones de las personas implicadas en la educación de los alumnos, con unas funciones que le son propias”. Esta autora parte de su definición de orientación para realizar su propuesta de funciones de la acción tutorial. (Tabla 4).

TABLA 4. FUNCIONES TUTORIALES

ORIENTACIÓN	FUNCIONES TUTORIALES
Proceso dinámico que se inserta en la actividad educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar con el resto de los tutores en la elección de los objetivos del proyecto de orientación del centro. - Participar en las reuniones de coordinación del departamento de orientación, para programar y evaluar las actividades de las tutorías. - Actuar como coordinador del equipo de profesores de su grupo-clase. - Mantener contactos periódicos con el orientador del centro, así como con los profesores de apoyo de su grupo-clase, para tratar temas que afecten a algún alumno en particular o a la clase en su conjunto.
<p>Cuyo objetivo primordial es favorecer el desarrollo:</p> <p>- Afectivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la situación de cada alumno en el grupo, en el Centro y en su entorno familiar. - Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y en la institución escolar. - Atender especialmente a los alumnos que presentan dificultades de relación, problemática familiar, falta de motivación en el estudio, etc. - Mantener una comunicación con los padres en torno a la situación y problemática de sus hijos.
- Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Tener una visión global sobre las programaciones curriculares de las distintas áreas. - Conocer las características del proceso de aprendizaje de cada alumno. - Determinar los problemas y necesidades de los alumnos en relación con su aprendizaje. - Colaborar con el orientador y el profesor de apoyo en la elaboración y seguimiento de los planes de adaptación curricular. - Informar a la familia sobre la situación académica del alumno y en su caso de las dificultades detectadas y el plan de actuación previsto. - Preparar y coordinar las sesiones de evaluación.
- Social	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a la creación y cohesión del grupo, favoreciendo su integración en el centro escolar. - Conocer la dinámica interna del grupo e intervenir si fuera necesario para reconducir su funcionamiento. - Informar al grupo sobre la estructura y normativa del centro escolar, potenciando su participación en la organización de la vida escolar. - Informar a la familia de los alumnos de la marcha del grupo. - Intercambiar con los profesores información sobre la dinámica de la clase. - Llevar a la junta de evaluación información sobre las vicisitudes de la situación del grupo clase en cada uno de los momentos del curso académico.
Ayudando al alumno a realizar un proyecto de futuro que le proporcione satisfacción personal y le permita participar eficazmente en la construcción social.	<ul style="list-style-type: none"> - Participar con el departamento de orientación en la elaboración de planes de orientación profesional adaptados a las necesidades de su curso. - Llevar a cabo las actividades de acuerdo con el programa de orientación profesional del centro deben ser realizadas por los tutores. - Orientar individualmente sobre el proceso de elección profesional a los alumnos que lo necesiten.

Fuente: Fernández Torres (1991).

En relación a las funciones del tutor, Santana Vega (2003) realiza algunas consideraciones que se recogen a continuación a modo de recomendación:

1. El profesorado debe poner especial énfasis en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima del alumno, creando las condiciones adecuadas para ello y valorando su importancia para la vida personal y profesional.
2. Los programas de orientación deben desarrollarse paralelamente al currículo, a través de la actuación del profesorado y de los tutores en el espacio del aula. De este modo se posibilitaría la orientación escolar y profesional del alumnado, a la vez que se potenciaría el desarrollo de la madurez vocacional. Tal y como plantea Santana, el logro de ese objetivo podría llevarse a cabo de dos modos: bien a partir de la propuesta realizada por el MEC del currículo abierto, o bien desde la plataforma de los contenidos transversales.
3. Es necesario concienciar al profesorado sobre la relevancia y utilidad de la tutoría, de modo que se produzca un cambio de concepción desde el planteamiento de la enseñanza centrada en contenidos, a un enfoque que contemple la estructura psicológica del alumno que aprende.

• Destinatarios de la tutoría

Fernández Torres (1991) propone para cada destinatario de la orientación una serie de contenidos o áreas y las estrategias más adecuadas para su desarrollo. (Tabla 5):

TABLA 5. DESTINATARIOS, CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS DE ACCIÓN TUTORIAL

Destinatarios	Contenidos/ áreas	Estrategias
Alumnos individualmente	a. Conocimiento del alumno	a.1. Observación sistemática a.2. Cuestionarios a.3. Fichas de registro
	b. Orientación personal	b.1. Entrevista
	c. Orientación escolar	c.1. Factores de aprendizaje c.2. Técnicas de estudio
	d. Orientación profesional	d.1. Conocimiento individual d.2. Información profesional d.3. Toma de decisiones
	e. Autoconcepto	e.1. Técnicas varias
Grupo de alumnos	f. Conocimiento	f.1. Roles grupales
	g. Organización	f.2. Liderazgo f.3. Sociometría
Familia	h. Relaciones con...	h.1. Reuniones de grupo h.2. Cuestionarios h.3. Entrevista personal
Equipo docente	i. Relaciones con...	i. 1. Reuniones i. 2. Evaluaciones

Fuente: Adaptación de Boza *et al* (2001: 45- 46) a partir de Fernández Torres (1991).

3.2. La acción tutorial

3.2.1. Evolución conceptual de la acción tutorial

Tal y como explica Álvarez (1995:187), “el proceso institucionalizador de la orientación comienza a principios de siglo y la acción tutorial surge por primera vez con la Ley General de Educación (1970) como eje central de la actividad educativa en los centros”. En este contexto ya se entendía la acción tutorial como una parte esencial e indisoluble de los procesos educativos, por lo que se consideraba una competencia de todos los profesores, especialmente del tutor o tutora.

Fue la Ley General de Educación de 1970 la que recogió por primera vez el concepto de tutoría dentro del sistema escolar. En su artículo 9.4, reconoce la acción tutorial como una de las principales estrategias para hacer realidad el derecho de todos los alumnos a la orientación educativa. No obstante, por diversas causas, la presencia de la acción tutorial en los procesos educativos ha sido muy escasa. Entre éstas, Vélaz de Medrano (1998) señala las siguientes: el modelo de organización de los centros (con horarios rígidos y falta de coordinación y de trabajo en equipo), el predominio del modelo orientador de servicios, el escepticismo de muchos padres y profesores acerca de la utilidad de la tutoría, la insuficiente preparación del profesorado y la escasez de recursos.

Así pues, se hizo necesario iniciar una reforma que afectara a la mejora de la calidad de la educación, marco de aplicación de la acción tutorial, con el fin de redefinir e institucionalizar el modelo de orientación y tutoría. Esta reforma cristalizó con la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), La Ley Ordenación General del Sistema del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y la Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEG, 1995). Habida cuenta de que la acción tutorial constituye una parte fundamental de la orientación educativa, Vélaz de Medrano (1998) define un nuevo modelo de orientación tutorial encuadrado en una serie de parámetros:

- *El intento de superar los problemas derivados del modelo de intervención anterior:* la corrección de las disfuncionalidades del modelo de servicios.
- *La configuración de un modelo curricular abierto y flexible:* el establecimiento de distintos niveles de concreción curricular, la incorporación del Plan de Acción Tutorial al Proyecto Curricular de Centro, el enfoque constructivista y global de los centros, etc.
- *La nueva estructura y organización de los centros:* la creación de Escuelas de Educación Infantil, de Colegios de Educación Primaria e Institutos de Educación Secundaria y la consiguiente exigencia de un esfuerzo de todos los profesionales

para la coordinación de una oferta educativa inter-centros, que facilite las transiciones y garantice la coherencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diversas etapas.

- *Las características de las distintas etapas educativas y la necesidad de atender a la diversidad de los alumnos y alumnas:* el carácter comprensivo de la enseñanza obligatoria y la progresiva diversificación del currículo al final de la Educación Secundaria Obligatoria.
- *El enfoque sistémico de la intervención psicopedagógica:* el carácter preventivo de la orientación, su realización en un marco de colaboración entre profesionales y la ampliación de sus destinatarios a todo el alumnado.

Aunque en el capítulo tercero de esta obra se ha contemplado la propuesta de la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, con respecto a la orientación educativa, en este epígrafe se resaltan algunos aspectos que conciernen a las tutorías. Entre ellos, puede destacarse el refuerzo de la función de las tutorías y departamentos de orientación de los centros educativos para ofrecer una mejor atención y prevención integral a los alumnos. Por ello, en el artículo 105, la Ley establece que se reconocerá a los profesores que ejerzan de tutores “mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos”.

En el artículo 26 del apartado de Enseñanza Secundaria Obligatoria se dice que corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa. Asimismo, entre las funciones del profesorado, el artículo 91 señala “la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias”.

3.2.2. El Plan de Acción Tutorial (PAT)

3.2.2.1. Finalidad

El PAT es el documento marco que recoge la organización y funcionamiento de las tutorías que se van a realizar en el centro. Por tanto, es una tarea compartida por la comunidad educativa que se lleva a cabo utilizando estrategias que orientan su diseño, elaboración y secuenciación bajo una imprescindible coordinación educativa. En el caso de los centros de Infantil y Primaria, es elaborado por los tutores, mientras que en los Institutos lo elabora el Departamento de Orientación a partir de las propuestas realizadas por los tutores y de las directrices marcadas por la Comisión de Coordinación Pedagógica. Su puesta en práctica es responsabilidad de los pro-

fesores tutores, con la coordinación de Jefatura de estudios y la colaboración del Departamento de Orientación.

El objetivo de la planificación tutorial es contribuir al desarrollo integral del alumno para que alcance un nivel de madurez que le permita incorporarse de forma activa, creativa y responsable a la sociedad. Asimismo, la elaboración del PAT trata de evitar que la acción tutorial se limite a las actividades de tutoría grupal, y a las entrevistas con el alumno y/o con su familia.

3.2.2.2. Niveles de concreción

Para que la acción tutorial sea una realidad y en ella intervengan los distintos órganos y profesionales del centro, hay que planificarla en los distintos niveles de actuación.

TABLA 6. NIVELES DE CONCRECIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL (EN UN INSTITUTO)

1 ^{er} nivel	Diseño de la acción tutorial. Elaboración del Proyecto Educativo del Centro y, de acuerdo con él, elaboración del PAT.	La primera propuesta está a cargo del D.O. a partir de las directrices de la C.C.P. y de las aportaciones de los tutores.
2º nivel	Concreción de los principios generales del PAT para cada grupo de ciclo y nivel. Previsión de actividades de acción tutorial.	Corresponde a los tutores de cada ciclo y nivel.
3 ^{er} nivel	Ajuste y concreción de las actividades de acción tutorial al grupo-clase y a cada alumno en particular.	Corresponde al tutor/ a del grupo-clase y al equipo docente.

Fuente: Vélaz de Medrano (1998:195).

Arnaiz e Isus (1995) presentan otra propuesta de niveles de concreción de la acción tutorial complementaria a la que ofrece Vélaz de Medrano (1998). En ella, siguiendo las pautas del diseño curricular aplicado a la tutoría y teniendo en cuenta las finalidades del sistema educativo, pueden distinguirse tres niveles de concreción: el primero hace referencia a los bloques de contenido propios de la acción tutorial, dentro de los objetivos generales de la enseñanza secundaria. El segundo nivel se refiere a la planificación y programación de los diferentes bloques del curriculum tutorial. Es tarea de los equipos de coordinación y de tutoría programar las sesiones anuales (generales) y trimestrales (específicas). El tercer nivel precisa las unidades elementales de contenidos. Es la sesión concreta y específica de la tutoría en la que se aplican objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

3.2.2.3. Planificación, elaboración y evaluación del Plan de Acción Tutorial

Tal y como señala Vélaz de Medrano (1998), al elaborar cualquier plan de intervención contextualizado, es preciso adoptar un enfoque global y sistémico del mismo, de forma que todos sus elementos sean interdependientes y guarden la necesaria coherencia entre los factores de eficacia, funcionalidad y eficiencia.

En la planificación y elaboración del PAT deben contemplarse los siguientes elementos:

- *Justificación del PAT en función del análisis de las necesidades y prioridades del centro*: a partir de lo establecido en el Proyecto Educativo, en el Proyecto Curricular de Etapa y en la Programación General Anual, se establecen los campos de atención tutorial preferente para un curso escolar.
- *Objetivos*: tanto generales como específicos en relación a los alumnos (individualmente y en grupo), al profesorado y a las familias.
- *Contenidos*: deben ser acordes al diseño curricular de la etapa (conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas).
- *Actividades*: temporalización y asignación de actividades en función de los distintos niveles de concreción del plan y de los distintos agentes de intervención. Las actividades que se realicen deben ser realistas y ajustadas a las posibilidades reales de los tutores. Todo programa de tutoría debe contemplar las siguientes líneas de actuación con el alumno:
 - Desarrollar el conocimiento de sí mismo y de su autoestima
 - Desarrollar las habilidades sociales
 - Enseñar a pensar y a aprender
 - Enseñar a tomar decisiones
- *Previsión de los recursos materiales y humanos* necesarios para acometer el plan.
- *Seguimiento y evaluación de la acción tutorial*: la evaluación debe realizarse de forma integral al final de cada trimestre para actualizar en qué consistirán las sesiones del segundo y tercer trimestre.

García, Moreno y Torrego (1996) señalan que la puesta en práctica de un PAT no consiste en la aplicación lineal y mecánica de lo planificado, sino en un ajuste continuo siguiendo unos criterios de utilidad para el desarrollo del alumno y para la mejora de la competencia del profesor. Por este motivo, es necesario realizar la evaluación del PAT, que estaría constituida por el conjunto de procesos y procedimientos que permite recoger información para fundamentar el diálogo y el análisis crítico del grupo de profesores que lo ha puesto en práctica.

Este proceso evaluador debe desarrollarse entre todos, describiendo lo que se ha realizado y por qué, evaluándolo y señalando propuestas de mejora (tanto del proceso de intervención, como de la propia situación o problema abordado). Posteriormente, debe decidirse el nuevo ámbito, categoría o problema a tratar y mejorarlo mediante la acción tutorial.

3.2.3. Algunas reflexiones sobre la tutoría

La tutoría es un elemento íntimamente ligado a la propia práctica docente que cumple una labor fundamental en la individualización de la enseñanza. En el contexto educativo actual, el profesor ha ido asumiendo paulatinamente mayor responsabilidad en el proceso orientador, dirigiendo su atención hacia el alumno como persona integral y con unas necesidades educativas individuales.

La confluencia existente entre la tutoría y la práctica docente implica, a su vez, una estrecha vinculación entre la acción tutorial y el currículo escolar, de modo que ésta pase a considerarse como una acción educativa que puede desarrollarse en cualquier contexto y situación, y no como un elemento añadido en el quehacer educativo de un profesor.

Con el fin de alcanzar un buen grado de eficacia y de propiciar una actuación coherente entre los docentes, la acción tutorial debe incardinarse, asimismo, dentro del proceso organizativo del centro. Ésta debe realizarse en colaboración con el profesorado que interviene en el aula con el alumnado, pues la concepción educativa de la orientación exige su implicación como agente educativo institucional (Rodríguez Espinar, 2002). Esta implicación debe manifestarse en un compromiso colectivo del equipo docente con la educación y orientación del alumnado.

Como resultado del interés que suscita este aspecto de la Orientación entre sus profesionales y en una buena parte del profesorado, están surgiendo numerosos materiales, muchos de ellos *online*, que constituyen verdaderas herramientas de trabajo y que abordan temas relativos al desarrollo personal del alumno, su orientación académico-profesional y para la vida. Se invita al lector a consultar el capítulo 8 de este volumen, pues en él se realiza una extensa descripción de estos materiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso Tapia, J. (1997). La motivación en el grupo-clase. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualización 2006). Madrid: Praxis.

- Álvarez González, M. (1988). Evaluación de programas de Orientación: la evaluación del contexto y del diseño. Actas del IV Seminario de Modelos de Investigación Evaluativa, Santiago de Compostela, España.
- Álvarez, M. (1996). La acción tutorial. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado, 2006). Madrid: Praxis.
- Álvarez González, M. (1995). Tutoría y Orientación. La formación de tutores. En R. Sanz Oro, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds.), *Tutoría y Orientación. V Jornadas sobre la LOGSE*, T.II (pp. 187-202). Barcelona: Cedesc.
- Álvarez González, M. (2005). Metodología de estudio en la Educación Secundaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.).(2006). *Manual de Orientación y Tutoría*. Madrid: Praxis.
- Álvarez, L. y Soler, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Barcelona: CEDESC.
- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). Orientaciones prácticas para afrontar las dificultades de aprendizaje en diversas áreas académicas. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (Coords.) (2006). *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM). Madrid: Praxis.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M^a C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J.M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el siglo XXI. Documento básico de la XIX Semana Monográfica de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Comellas, M.J. (1998). La Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Bisquerra, R. (Coord.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 261-272). Barcelona: Praxis.
- Del Rincón Igea, B. (1999). Instrumentos de evaluación del proceso y de autoevaluación. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis.

- Delors, J. et al. (1991). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/ UNESCO.
- Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia - MEC.
- García, R. J., Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1996). *Orientación y tutoría en la educación secundaria*. Zaragoza: Luis Vives.
- Gairín Sallán, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación*, 22-23, 239-267.
- Hervás Avilés (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Jurado, P. (1997). Las dificultades de aprendizaje. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis.
- Lázaro, A. y Asensi. J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lizasoáin, O. y Peralta, F. (1998). Atención a la diversidad. En Bisquerra, R. (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 273-280). Barcelona: Praxis.
- Martín, E., Pozo, J. L., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. P., Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Moreneo y J. L. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativa a examen* (pp. 69-88). Barcelona: Graó.
- Moreneo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Barberá, C., Castelló, M., y Pérez, M. L. (1996). Orientación y tutoría educativas en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Madrid: Praxis.
- Repetto, E., Rus, U. y Puig, J. (1994). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Rodríguez Espinar (2002). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. Ponencia presentada en el Seminario 2002: *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, celebrado en el Consejo Escolar del Estado, en Madrid, el 6 y 7 de febrero de 2002. Consultado el 5 de agosto de 2007 en <http://www.mec.es/cescs/sebastian2002.htm>
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.

- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Santana Vega, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Servicio de Atención a la Diversidad, Multiculturalidad e Inmigración del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2004). Plan de atención a la diversidad. Orientaciones generales para su elaboración en los centros. Extraído el 12 de diciembre de 2007, de <http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/documentacion.php>.
- Soler Nages, J. L. (2007, junio). *La orientación educativa como factor de calidad: propuestas de actuación en un sistema educativo comprensivo y diverso*. Actas del I Congreso Internacional de Orientación Educativo de Andalucía, Granada, España.
- Torrecilla Sánchez, M.M.; Molina García, V.; y Ayala Flores, C. El modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social en la Comunidad Autónoma de Castilla- La Mancha. Ponencia presentada en el *V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La Educación: Retos del siglo XXI*, celebrado en Granada en noviembre-diciembre de 2006. Consultado el 27 de marzo de 2008. Disponible en: http://congreso.codoli.org/area_1/Torrecilla-Sanchez.pdf
- Unidad Española de Eurydice. Informe del Sistema Educativo Español 2007. Consultado el 18 de noviembre de 2007. Disponible en: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry>
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006).
- Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04-10-1990).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa (BOE 06-08-1970).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE 04-07-1985).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes (BOE 21-11-1995).

Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 03-01-2007).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 05-01-2007).

Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato (BOE 4-7-2003).

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE 31-7-2003).

Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid durante el curso 2005/2006.

Resolución, del 8 de julio de 2002, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha, por la que se aprueban las instrucciones que definen el modelo de intervención, las funciones y prioridades en la actuación del profesorado de apoyo y otros profesionales en el desarrollo del Plan de atención a la diversidad en los Colegios de educación infantil y primaria y en los Institutos de educación secundaria (DOCM 19-07-2002).

El Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social en Castilla-La Mancha. Octubre 2006. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha. [versión electrónica] Extraído el 16 de marzo de 2008, de <http://alerce.pntic.mec.es/lmil0005/interycohe.pdf>